

リカレント教育課程修了者のライフキャリア形成促進政策に関する研究 —女性を中心に—ダイジェスト版

A Study on Policies Promoting Life-Career Development of Recurrent Education Program Graduates: Focusing on Women (Summary Article)

尾中 文哉・坂本 清恵・盧 回男・御手洗 由佳・鈴木 紀子
Fumiya Onaka・Kiyoe Sakamoto・Hoinam Nho・Yuka Mitarai・Noriko Suzuki

1. はじめに

本研究は、日本あるいは世界で行われつつあるリカレント (recurrent) 教育が受講者のライフキャリア (life career) 形成にどのような影響を与えているか、またそれを良い方向に進めていくための政策はどのようなものかについて、特に女性の場合に絞って探求するものである。研究方法としては、①日本の二つの女子大学のリカレント教育課程の修了者を対象にしたアンケートおよび②その結果と関係づけられる諸外国の取り組みを紹介するなかで検討することである。

そこでの主たる問いは、「リカレント教育課程修了者のライフキャリア形成を促進するためには大学と政府にはどのような政策がありうるか」である。また付随して「その中で自己効力感はどのような役割を果たすか」という問いを置いた。

(1) 基本概念について

「リカレント教育」という語は、もともと世界経済協力機構 (以下 OECD) が 1973 年に『Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning (リカレント教育-生涯学習のための戦略)』で提唱した概念で、①フォーマルでフルタイムの教育を義務教育期の若者に集中させることなく、生涯学習の考え方を受け入れること②教育と他の社会活動 (social activities) の間の交代 (alteration) や有効な相互作用 (effective interaction) という 2 つの要素からなるとされている (CERI 1973:24)。政府広報では『『繰り返す』『循環する』という意味で、リカレント教育とは、学校教育からいったん離れて社会に出た後も、それぞれの人の必要なタイミングで再び教育を受け、仕事と教育を繰り返すこと』とし、「日本では、仕事を休まず学び直すスタイルもリカレント教育に含まれ、社会人になってから自分の仕事に関する専門的な知識やスキルを学ぶため、「社会人の学び直し」とも呼ばれます」と若干異なった説明をしている⁽¹⁾。

次に「リスキリング」(後藤 2022) についてであるが、政府広報での説明はないものの、そこで言及されている厚生労働省「事業展開等リスキリング支援コース」では「新規事業の立ち上げなどの事業展開に伴い、事業主が雇用する労働者に対して新たな分野で必要となる知識及び技能を習得させるための訓練を計画に沿って実施した場合」⁽²⁾ となっている。

「ライフキャリア」という概念は、1970 年代から教育学者や心理学者が、「キャリア Career」という概念を人生における役割や段階を含む広い概念として提起してきたものであ

る (Gysbers & Moore 1975, Super 1980, 三川 1990)。そこで本研究でも、狭い意味の「就業」にとどまらず、家事や学びや民間非営利活動など広い意味での経歴をさすことにする。

これをふまえて盧 (2011) は「ライフキャリア志向性」を「自己の意思と責任のもとに、自律的・計画的に生き方や職業を選択し、創造していく主体的な形成力」と定義し、26項目からなる尺度を構成した。「自己効力感 (self-efficacy)」とは、それを因子分析した結果得られた下位尺度のなかの三つ目のものであり「自信の認知的、動機的な内容の高い」6つの項目からなるものである (盧 2021)。

(2) 調査対象について

研究方法の①アンケート調査については、女性に焦点をあてるという趣旨から、研究チームが属する日本女子大学と、そのバイアスを和らげるため、かなり条件の異なる京都女子大学を対象とした。より具体的にいえば、日本女子大学では12期から23期リカレント教育課程 (現 再就職コース) 修了生合計356名に依頼し、112名から回答を得たが、112名のうち1名は調査に協力しないとの回答であり、1名は二重回答とみられるため、有効回答者数は110名 (回収率30.9%) である。京都女子大学では1期から4期リカレント修了生合計143名に依頼し61名から回答を得たが、61名のうち1名は調査に協力しないとの回答であったため、有効回答者数は60名 (回収率42.0%) であった。

この両大学は、設立年こそ近い (1900年前後) もの、学部構成、学校法人の性格など大学としての種々の違いがあり、リカレント教育の設置の仕方も異なっている。さらに地域経済の状況も大きく異なっている。たとえば、2010年代の一人当たり年間雇用所得で東京では600万円弱なのに京都では400万円強である。就業構造を女性についてみると、非正規就業比率で東京が32%程度なのに対し京都は37%程度、家族従業者比率で東京が1%程度、京都が3%程度と多く、就業形態に違いがある⁽³⁾。

このように、大学としてもリカレント教育課程としても地域経済としても事情がかなり異なっているため、両大学の比較は本稿の焦点ではない。あくまで、まったく異なる条件にある事例で同様のことがいえるか、ということを見るのが重要である。

②の諸外国の取り組み紹介については、日本と同様にリカレント教育政策の影響をうけつつも異なる仕方で受容したイギリス、フランス、韓国、タイを取り上げた。1970年前後から国際機関としてリカレント教育を推進してきたのはOECD (1961年設立) であり、加盟国であるイギリス (原加盟国)、フランス (原加盟国)、韓国 (1994年加盟) を取り上げるのは自然である。またタイは、OECD加盟国ではないにも関わらずリカレント教育的なものが発達している国として取り上げる価値がある。

両大学のリカレント教育課程は、2019年12月に「女性のためのリカレント教育推進協議会」(FRE) を関西学院大学、明治大学、福岡女子大学、京都光華女子大学とともに立ち上げ、広くリカレント教育に対する理解を深めるための活動に取り組んでいる⁽⁴⁾。両者は、設立の目的は共通しているが、多くの相違点もある。日本女子大学の調査では、「再就職のためのキャリアアップコース」を対象としている。このコースは、1年のコースで、入学条件は、4年制大学を卒業していること (現在は短大卒も) と、就労経験があることで、英語、PC、面接の入学試験を課す。就学にあたっての一定の準備ができていのかどうかを判断している。特に2016年からは、PCの準備が授業内容に伴ってレベル

アップし、英語と ICT の授業は習熟度別にクラス分けが行われている。修了条件については、2019 年以前は 294 時間であったが、学びのニーズに合わせたカリキュラム改編を行い、2019 年からは 280 時間に短縮された。学校教育法第 105 条に定める履修証明プログラムの 120 時間の 2 倍以上であるが、実際には、2021 年入学者は平均 355 時間の学びを行っている。学びに対して非常に貪欲であることがうかがえる。

京都女子大学の調査では、「キャンパス平日通学コース」プログラムを対象としている。なお、京都女子大学リカレント教育課程は、このほかに 60 時間の「文系女子のための DX 入門コース」と「女性リーダー・管理職育成コース」を併設している⁽⁵⁾。

両大学ともコロナ前は通学のみで課程であったが、現在はオンラインとの併用である。

リカレント教育に関する現在の課題としては、まず、地域的な問題が挙げられる。M 字カーブは東京を中心とした都市部では浅くなってきているが、地域によっては未だ結婚、出産による離職のケースは多い。離職後の復帰プログラムが地域によっては設置する機関がなく、また女性は家庭を守っているべきという意識をいかに変えることができるのか、という課題がある。

また M 字カーブが都市部では浅くなってきているとはいっても、L 字カーブ、すなわち女性の正規就業が 25-29 歳をピークに下がってしまおうという問題は、依然として深刻である⁽⁶⁾。

2. 狭義の「就業」との関連：リカレント教育課程の効果 1

本章では、狭義の「就業」（調査票では「仕事」）に関してリカレント教育課程が効果をもったかについて検討する。ここでは、リカレント教育課程入学前に就いていた仕事の満足度とリカレント教育課程修了後に就いた仕事の満足度に着目する。前者については、Q9（「直前職」についての満足度）を用い、後者については、Q38（現職についての満足度）を基本としつつ現職がない場合は Q23（「修了後職」についての満足度）をいれた合成変数を作成して用いた。また、本章以降、有意水準の表記を本文中で次のように行う。すなわち、*** は $p < 0.001$ 、** は $p < 0.01$ 、* は $p < 0.05$ 、† は $p < 0.1$ を意味することとする⁽⁷⁾。

(1) 狭義の「就業」の尺度と下位尺度

この満足度に関する質問は、「1 やりがいなど仕事の内容」「2 雇用の安定性」「3 給与」「4 労働時間」「5 昇進・処遇」「6 評価システム」「7 研修などの教育訓練」「8 職場の人間関係・コミュニケーション」「9 自宅と職場の距離」「10 仕事と家庭の両立」という 10 個の項目をたて、それぞれ「1. 満足」「2. どちらかといえば満足」「3. どちらともいえない」「4. どちらかといえば不満」「5. 不満」という五段階評定法でたずねるという形をとった。

これについて、日本女子大学の「直前職」の満足度について因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行ったところ、2つの下位尺度が見いだされた。それは「1 やりがいなど仕事の内容」「2 雇用の安定性」「3 給与」「5 昇進・処遇」「6 評価システム」「7 研修などの教育訓練」「8 職場の人間関係・コミュニケーション」（ $\alpha = 0.848$ ）と「4 労働時間」「9 自宅と職場の距離」「10 仕事と家庭の両立」（ $\alpha = 0.670$ ）であった。この分かれ方は、「修了後職」「現職」満足度でも殆ど同じだったので、以下では一貫して狭義の「就業」満足度の下位尺度として使っていく。前者の下位尺度は職場の環境条件のようなものが多い

ので、「職場環境満足度」と命名し、後者の下位尺度は仕事と家庭の両立、職場と自宅の距離、そして労働時間は狭義の就業と生活の兼ね合いにかかわるものなので、「WLB（ワークライフバランス）満足度」と命名した。

(2) 「直前職」から「修了後職」「現職」への満足度変化

次いで、この二つの下位尺度を用いて、リカレント教育課程が二種類の満足度に影響をもったかどうかを調べてみよう。

まず、日本女子大学についてであるが、職場環境に関しては、「直前職」職場環境満足度（平均 3.09, 標準偏差 0.90）よりも「修了後職」「現職」職場環境満足度（平均 3.45 標準偏差 0.70）のほうが高いと明確にいえる ($t(103) = 3.38, **$)。WLB に関しては、「直前職」WLB 満足度（平均 3.68, 標準偏差 0.10）よりも「修了後職」「現職」WLB 満足度（平均 3.92 標準偏差 0.99）のほうがやや高いといえる ($t(103) = 1.73, †$)。

次に、京都女子大学についてである。職場環境に関しては、「直前職」職場環境満足度（平均 2.98, 標準偏差 0.86）と「修了後職」「現職」職場環境満足度（平均 3.03 標準偏差 0.67）と間に差があるとはいえない ($t(31) = 0.31$)。WLB に関しては、「直前職」WLB 満足度（平均 3.60, 標準偏差 0.96）よりも「修了後職」「現職」WLB 満足度（平均 4.13 標準偏差 0.69）のほうが明確に高いといえる ($t(31) = 2.61, *$)。

以上のように、日本女子大学においても、京都女子大学においても、リカレント教育課程は、狭義の「就業」に関する満足度をあげるのに貢献している。

この仕事満足度とは別に、「直前職辞める前」「修了後職辞める前」「現職」における働き方についてもたずねているが、そのひとつに「仕事の与えられ方とあなたの仕事のやり方は以下のどれにあてはまりますか。」という問いについて「1. きめられたやり方があり、自分の工夫の余地は少ない」「2. 上司から仕事のやり方の大筋は指示されるが、自分なりに工夫する余地もある」「3. 仕事のやり方や新しい企画を上司などに提案できる」「4. 自分が中心となって遂行する」「5. 部下をもち、自分が仕事を指示する」という選択肢で尋ねている。これを狭義の「仕事」上のリーダーシップに関する質問と捉えそれぞれ 1~5 のスコアを与えて平均値を計算した。そうすると「直前職辞める前」と「現職」で対応がつけられるサンプルでは、両大学ともリーダーシップスコアが有意差をもって上昇するということがわかった（日本女子大学 $t(28) = 0.39, *$ 、京都女子大学 $t(8) = 0.50, *$ ）。

対応するサンプルに限らなければ、日本女子大学では「修了後職辞める前」で一旦下がり、同水準に戻る程度なのだが、対応するサンプルに限ると前述のことがいえる。京都女子大学では、対応するサンプルに限らなくとも「直前職辞める前」よりも「現職」のほうが高い傾向がある。

3. 民間非営利活動との関連：リカレント教育課程の効果 2

リカレント教育課程の受講生のなかには、NPO やボランティアなど社会に貢献する活動に関心をもつ女性がいることがうかがわれる。女性が出産や子育てなどのライフイベントを機に仕事を辞めた後、育児や介護などの支援を行う団体や地域活動を担う団体などと関わりを持ち、それらの活動に参加するようになることは珍しいことではない。かねてより、学校の PTA や地域の NPO などの民間非営利活動の領域では女性が主たる担い手と

して力を発揮してきた経緯もある (山内 2001, 鈴木 2003)。

(1) リカレント修了生の各種の活動への参加状況

リカレント教育修了生の個人の参加状況の変化を活動ごとにみていく。個票データの受講前 Q15 と受講後 Q53 にもとづいて、リカレント教育の受講を経て修了生個人の活動への参加に生じている変化を、参加と不参加に応じて4つのパターン (「参加→参加」「参加→不参加」「不参加→参加」「不参加→不参加」) に分けて確認した。

1) 日本女子大学

リカレント教育修了生の受講前と受講後の状況は、全体的に「不参加→参加」という変化よりは、「参加→不参加」が目立つ結果になっている。この質問では、「参加していないかった」という選択肢も用意されており、「受講前」より「受講後」が増えているが、この両者に差があるということは有意水準 $p < 0.01$ でいえる (対応のある McNemar 検定)。

2) 京都女子大学

京都女子大学の場合は、「参加→不参加」よりはむしろ「不参加→参加」が目立つ結果となっている。ただ、「参加していないかった」という選択肢について、京都女子大学の場合も、「受講前」より「受講後」が増えており、この両者に差があるということは有意水準 $p < 0.01$ でいえる (対応のある McNemar 検定)。

(2) 仕事との関わり

ここまでリカレント教育修了生による5つの民間非営利活動への参加状況について、受講前と受講後の回答を中心に検討してきた。日本女子大学と京都女子大学で実施しているリカレント教育は女性の再就職支援が目的であることをふまえると、修了後に仕事に就いた女性が多いと考えられる。

これらの分析では、受講前の仕事は Q1 を、受講後の仕事は Q25-1 と Q29 を用いた。日本女子大学の場合、受講前から受講後にかけて「仕事あり」が増えるが、「受講前仕事なし→受講後仕事あり」という変数を作成するとそれと現在のボランティア参加の間で、カイ二乗検定によりゆるやかな関連 ($p < 0.1$ 水準) が認められた。つまりリカレント教育課程により就職してもそれがボランティア活動につながる傾向があるということである。

4. 学びとの関連：リカレント教育課程の効果 3

本章では、リカレント修了後にどのように学びを続けているのか明らかにするために、Q51「リカレント教育課程入学時の目標と達成度」、Q52「修了後の学び」を中心に検討を行った。日本女子大学、京都女子大学どちらのリカレント修了生も、8割近くが修了後に学びを行っていることが分かる。

(1) 日本女子大学リカレント修了生の結果から

修了後職継続と学びの関連をみると、日本女子大学では、修了後、自宅学習、通信、通学いずれかの仕方でも学びをした修了生の86人のうち54人(62.7%)が修了後職を継続し

ており、学びをしなかった場合（21人）のうち12人（57.1%）よりも（有意差があるわけではないが）、若干継続率が高い。

先に述べたとおり、日本女子大学リカレント教育課程では入学試験を行って、リカレント教育課程で学ぶ準備ができていくかどうかの確認にPCスキルと英語を入れている。特に企業の求める具体的な技能の変化に応じて試験内容を変えていること、入学後も習熟度別のクラス編成になっているため、修了後にICTを学ぶ必要がないのかもしれない⁽⁸⁾。

（2）京都女子大学リカレント修了生の結果から

京都女子大学では、修了後職を続けている39名のうち学びを行った人は32名（82.1%）であり、退職した19名のうち学びを行った15名（78.9%）にくらべ、（有意差があるわけではないが）わずかに学びを行った率が高い。

なお、京都女子大学リカレント教育課程の今回のアンケートに回答いただいた修了生は、120時間の現在の「キャンパス平日通学コース」修了であり、「文系女性のためのDXコース」も併設されていることから、必要があれば、さらにICTの教育をさらに学べるようになっている。

5. 家事との関連：リカレント教育課程の効果4

再就職を目指す女性において、仕事と家庭の両立は喫緊の課題であり（永井他 2017）、特に昨今は末子年齢が小さいうちから再就職を目指す女性が増えている。

ここでは、日本女子大学及び京都女子大学リカレント修了生におけるリカレント教育と家事・育児との関連性について検討を行う。

（1）家事時間の変化

日本女子大学では入学前と受講中、現在にかけて平均時間が約3時間20分、2時間50分、2時間18分と徐々に減っていることが分かる。（入学前と受講中[t(110) = 5.73],***、受講中と現在[t(110) = 4.92],***、入学前と現在[t(110) = 5.73],***。）

京都女子大学では入学前は2時間58分、受講中と現在が2時間44分と2時間45分とあまり変わらないものの、入学前と現在を比較すると約13分程度減少している（入学前と受講中[t(60) = 3.08]**、受講中と現在[t(60) = -0.19]は有意差なし、入学前と現在[t(60) = 2.55]*）。

（2）家事や育児分担についての考え方と家事時間

家事や育児分担についての考え方に変化があった人とそれ以外の人で現在から入学前の家事時間を引いた時間数と違いがあるのかを見た。この結果、日本女子大学では、「考え方変化あり」の平均が1時間14分の減少、それ以外の平均が56分の減少とわずかながらの減少があるが、分布においては統計的には非有意であった（t(110) = 1.021）。

一方、京都女子大学において、家事・育児分担における考え方変化ありは平均して31分の減少、それ以外は3分の減少をしており、分布においても違いが見られることが確認された（t(60) = 2.738,**）。

6. リカレント教育課程の効果を促進する諸要因

本章では、第2章～第5章で描いてきたような、リカレント教育課程の種々の効果を促進する要因を索出する作業を行う。

(1) 狭義の「就業」満足度を上昇させるリカレント教育課程諸要因

1) 日本女子大学

第2章で論じたように、直前職の「仕事」満足度は、リカレント教育課程を経て、修了後職現職の「仕事」満足度では上昇している場合が多かった。その要因を重回帰分析(ステップワイズ法)で調べてみることにしよう。最初はリカレント教育課程に関わる変数(Q44~Q51-2)である。

まず、職場環境満足度について分析を行った($R^2=0.215$)。すると、修了生の特徴として、入学時に「正規雇用を重視」(0.265***)「職場の将来性や安定性を重視」(0.250**)という考え方を持つ人が、職場環境満足度を上昇させる傾向があった。ここから、一方、長期的な視野をもってリカレント教育を受けることが重要と考えられる。また、「配偶者・パートナー」にリカレント学費を出してもらっていた人が満足度を低下させる傾向があった(-0.242**)。すなわち依存的ではなく主体的にリカレント教育を受けることが重要だ、ということになる。

次に、リカレント教育課程の特徴として「学費が安い」と感じた人が職場環境仕事満足度を上げる傾向がある(0.330**)が、これは、職場環境仕事満足度が上がった人が逆に、リカレント学費は安いと感じたという可能性もある。

まず、修了生の特徴としては、職場環境満足度と同様の傾向として、「自分で学費を支払った」という方がワークライフバランス仕事満足度を上昇させる(0.204*)。「非正規から正規へ」という目標を持っている人(-0.340***)や、修了時に自分の能力にあった仕事重視の人(-0.183*)はワークライフバランス仕事満足度を低下させるものの、「修了と同時に就職を希望」の人は上昇させる($R^2=0.219$)。

「学費が安い」については、同様の結果がでている(0.267*)ものの、職場環境満足度と同じ解釈も成り立つ。

次に、仕事満足度10項目を個別にみたときにリカレント教育課程諸変数とどういう関わりがあるかをみた。以下ではすべて紹介するわけではなく、これまで触れていない論点を示している場合のみ紹介することにする。

給与に関する仕事満足度との関連をみると、入学時修了時の安定・正規志向という同じ変数だけではなく、「役立たなかった科目」として英語を挙げているひとが、仕事満足度を上げている(0.223*)ことがわかった($R^2=0.144$)。

労働時間との関連に関する満足度をみると、「役立たなかった科目」としてICT系を挙げている人が、仕事満足度を下げていた(-0.262**, $R^2=0.134$)。ICT系が役立たない科目として挙げられないような状況のときに、仕事満足度が上がるともいえる。

2) 京都女子大学

京都女子大学の場合、職場環境仕事満足度に有意差がなく、ワークライフバランス仕事満足度のほうに有意差があるという結果だったが、リカレント教育課程変数による重回帰分析を行うと次のような結果になった。

まず職場環境仕事満足度 ($R^2=0.803$) は、修了生の特徴についていえば、「入学時両立重視」 (-0.540^{***}) 「早く就職したい」 (-0.422^{***}) 「学費は自分で支払った」 (-0.300^{***}) がマイナスに作用するなど、日本女子大学と異なる関連を示している部分がある。リカレントの情報入手についても「親族友人」がプラスに作用する (0.266^*) など、日本女子大学とは異なっている。リカレントの特徴についても、「学費は適正」がプラスに作用している (0.300^{***})。

ワークライフバランス仕事満足度に関しては、一変数のモデルだけが有意となった ($R^2=0.133$)。それは「役立たなかった科目」に「体験系科目」をあげたこととの関連 (-0.402^*) である (この変数だけ入れたわけではなく、リカレント教育課程変数を全部投入したところこれだけを投入したモデルが選ばれたということである)。いいかえれば、提供された体験系科目がうまくあわなかったときに、ワークライフバランス仕事満足度が上がらない、ということである。

次に、京都女子大学についても、仕事満足度を項目別にみたときに出てくる論点をみてみよう。給与に関する仕事満足度の上昇に、「役立った科目」として「その他の科目」を挙げる人が多い (0.359^* , $R^2=0.225$) のが興味深い。リカレント教育課程のなかで英語とも ICT とも体験系とも異なる科目が仕事満足度の上昇に寄与している可能性がある。この傾向は仕事満足度 (労働時間) でもみることができる。

ここでは、「役立たなかった科目」で「なし」と答えている人が仕事満足度 (労働時間) を上昇させている (0.501^{***} , $R^2=0.508$)。これもさまざまな科目が有益に作用している可能性を示している。

仕事満足度 (職場の人間関係やコミュニケーション) の重回帰分析 ($R^2=0.899$) から、スキルアップを志向していた人 (-0.420^{***}) やブランクが長い (-0.219^{***}) という人が満足度を下げる傾向があると出ている。

(2) 狭義の「仕事」満足度とリカレント教育課程変数と他の変数をあわせた分析

次に、リカレント教育課程変数以外の変数を加えたときに、モデルに組み込まれるかどうか調べ、他の変数について考えてみよう。

1) 日本女子大学

職場環境仕事満足度の重回帰分析 ($R^2=0.243$) に、フェイスシート項目の冒頭にたずねた自己効力感についての変数では、6つの補助変数のうち「重要な目標をたててもめったに成功しない (とは思わない)」がプラス要因 (0.186^*) として組み込まれた。このことは、自己効力感がある場合に、リカレント教育課程の効果を増すことを示している。

さらに、ワークライフバランス仕事満足度の重回帰分析 ($R^2=0.447$) に、フェイスシート項目 (F17) でたずねた「リカレント教育課程受講中に利用した子育て機関・サービス」では、「利用したサービスはない」 (-0.226^*) が仕事満足度増大にマイナスの要因として作用した。すなわち、利用可能な子育てサービスがあるかどうかワークライフバランス仕事満足度の上昇にとって重要だということになる⁽⁹⁾。

2) 京都女子大学

京都女子大学でも、日本女子大学と同様に Q1 で「リカレント教育課程入学直前には仕事についていなかったが以前は就職していた」というライフコースが、職場環境仕事満足度でマイナスの影響 (-0.270*) を与える (R2=0.699)。

(3) 「修了後の学び」に影響する諸変数

第4章で取り扱った「修了後の学び」に影響する変数についても調べてみた。その方法は、「自宅学習」「通学学習」「通学学習」いずれかの下で「新たな学び」を行ったか、そうでないかをひとつの変数として、それに影響する変数をフェイスシート項目中心にロジスティック回帰分析（強制投入法）で調べるという仕方である。「現在の家計の状況」「本人の経済状況」「入学時目標達成」「職場環境仕事満足度」「ワークライフバランス仕事満足度」「配偶者有無」「不安の有無」「自己効力感」を投入すると、日本女子大学で「自己効力感」(6項目の平均値)の係数が $p < 0.05$ 有意のモデルが得られた。すなわち、フェイスシート諸項目や「仕事満足度」変化の二つの下位尺度とは有意な関連はなく、「自己効力感」がある修了生が新たな学びをはじめめる傾向がある、ということが有意差をもって示された。

(4) リカレント教育課程を経ての家事時間変化に影響する諸変数

今度は、第5章で取り扱った、リカレント教育課程を経ての家事時間変化に影響する諸変数については、子ども有無(日女 0.237*, 京女 0.313*)と有業/無業(日女 0.090, 京女 0.265)の二変数を入れたモデルが有意となった(日女 R2=0.044, 京女 R2=0.113)。ここでは、子どもがいる場合に家事時間の変化がみられるということ、京都女子大学のみであるが、有業の場合に、家事時間の変化がみられるということが示されている。

7. 諸外国の取り組みとの関連

ここまで、日本女子大学と京都女子大学のリカレント教育課程のもつ効果とそれに影響する諸要因を、アンケート調査を用いて明らかにしてきた。本章では、それらの結果と、諸外国における、既就業者を対象とした大学の取り組みおよびその基盤となる政策と関連付ける作業を行ってみよう。

(1) イギリスの大学における取り組み

1) 昨今の動き—生涯技能保証について—

2020年にはジョンソン政権により「生涯技能保証」(Lifetime Skills Guarantee)政策が開始し、2021年にはコロナ禍対策として、イギリスの教育省が社会人向けに400以上の無償の職業訓練コースを継続教育機関で開始すると発表した(文部科学省 2021)⁽¹⁰⁾。これらの中で、「技能(Skill)」は中心的概念であるが、それはOECD技能戦略(OECD Skills Strategy)⁽¹¹⁾に沿ったものである。

2) 大学における生涯技能保証の具体的事例

イギリス政府の生涯技能保証(Lifetime Skills Guarantee)の提供校リスト⁽¹²⁾によれば、カレッジが多いものの、大学(University)も数は少ないが含まれている。それぞれ

の提供校サイトのホームページ URL が掲載されており、リンクできるようになっている。

① バーミンガム大学 (University of Birmingham)

「バーミンガム大学ブートキャンプ」というコースを紹介する。これはデータコーディングやデータ分析などの講座を実施するものである。それは 24 週間のパートタイムコース（夜間開講）によっているが、仕事探し（ポートフォリオや履歴書作成）、技術面接トレーニング、模擬面接、ソフトスキル (soft skill) ・トレーニング、一対一のコーチングなどがある。また、地域の企業（雇用主）との連携も図られており、それが特徴とされている⁽¹³⁾。そうした形で「技能 skill」を身に付けるわけである。OECD の技能指標でも就職に直接役立つこうした項目が挙げられている。

② ノッティンガム・トレント大学 (Nottingham Trent University)

職業系に限らず幅広い分野が提供されている短期講座と、専門的な資格などを目指すことが可能な専門職講座に分かれて、種々の「技能 skill」を提供している。

例えば、「Women in Leadership」という短期講座は、ノッティンガムシャーまたはダービーシャーの中小企業（従業員 250 人未満）に雇用されている女性を対象として無料で開講されている⁽¹⁴⁾（これは EU の European Social Fund の助成を受けている）。キャリアマネジメントやコミュニケーションも含めてリーダーシップ戦略について学ぶ。OECD ではリーダーシップは技能 (skills) とは区別されたトピックであるが、それを関連付けて学ぶコースともいえる⁽¹⁵⁾。

③ 総括およびアンケートとの関連

イギリスの大学の継続教育は、カレッジ (college) が主体となっているものの、数少ないが大学 (University) でも担っており、最近の政策である生涯技能保障を地域と連携しつつ実施している。

日本女子大学でも京都女子大学でも英語、ICT など種々の「技能 skill」が扱われていたが、第 4 章でふれたように、「ビジネススキルアップ」という意識のある人は修了後の学びをする傾向があるなど、「技能」という意識がある場合にリカレント教育課程が効果を発揮することがあらわれている。ただし、英語系、ICT 系などの技能科目を「役立った」と感じるからといって、狭義の仕事満足度が上昇するとは限らないことには注意する必要がある。

(2) フランスの大学における取り組み—トゥールーズ大学の事例—

1) 概要

大学は、フランス南西部、ミディ = ピレネー地域圏のオート = ガロンヌ県北部のトゥールーズ市にある。31 の高等教育機関と研究機関によって構成される。具体的には、4 つの大学、1 つの国立大学研究所、18 の工学部と専門学校、1 つの大学病院センター、7 つの研究機関からなる大きな組織である。学生数 10 万 4085 (2019 年) 人にのぼる⁽¹⁶⁾。

対象者は、新しい技術や資格を身につけたい人、教育に復帰してディプロマや資格を取得したい人などである。

大学や工学部の生涯教育部門は、「地域職業訓練開発計画 (Contrat de Plan Régional de Développement de la Formation et de l'Orientation Professionnelles)」の枠内で地域のパートナーとなり、地域職業訓練プログラム (PRF) を様々な専門分野で展開している。教育機関は生涯学習に対応するため、技能のブロックを提供している。労働法 (L.

6113-1 条) は、技能集団とは職業活動の自律的な遂行に寄与する均質で一貫した技能の集合であり、評価および妥当性の確認が可能なものと定めている。「自律性 autonomy」を身に付けたいと願うすべての人が対象となる。こうした自律性は必ずしも OECD Skills Strategy が提唱するところではないので、フランスの特徴ともいえる。

2) 総括およびアンケートとの関連

フランスの場合も、イギリスの場合と同様に生涯教育政策の展開のなかで、大学がその一部を担っている。その焦点はやはり「技能」なのであるが、そのなかでも「自律性」を重視することが特徴ともいえる。このことはアンケート結果の分析でいう「自己効力感」との関連とつなげることもできよう。たとえば、「自己効力感」のサブ項目「F1-2 重要な目標」は、狭義の仕事満足度（職場環境）の上昇に効果があるし、現職におけるリーダーシップスコアは「自己効力感」指標と関係がある。「自律性」重視のフランスの生涯教育プログラムは、自己効力感をともなう技能教育を重視し、そのことにより狭義の仕事満足度をあげるといふ戦略をとっているとみることできる。

(3) 大韓民国の大学における取り組み—梨花女子大学の事例—

1) 概要

梨花女子大学は、12 の学部をもつ最高水準の私立大学であるが、同時に「グローバル未来平生教育院」というものがあり「生涯教育」をいくつかの形で行っている。具体的には、最高指導者課程、資格課程、専門課程、教養課程、梨花 U3A アカデミー⁽¹⁷⁾、委託課程、学士学位課程などがある。これらは OECD の強調する「技能」を含みつつ幅広く学びを提供するものである⁽¹⁸⁾。

これと並行して、同大学は「リーダーシップ開発院」を設置している⁽¹⁹⁾。その「ビジョンとミッション」は「梨花リーダーシップ開発院は梨花女子大学校が女性のリーダーシップ開発のため、2003 年 9 月にスタートした国内最初の女性中核リーダー養成教育機関」となっている。まず「価値」として「女性は有用な資源であり、グローバル時代を導く新たな価値」、次にミッションとして「女性リーダーシップの学問的体系化及び専門教育」、最後にビジョンとして「韓国を導く女性リーダー 100 万人養成」というものをおいている。

教育特徴を四つ挙げているが、その四番目は「ネットワーキング: ワークショップと文化体験による受講生間コミュニケーションとネットワーキング」である。

2) 総括およびアンケートとの関連

韓国でも、やはり「職業能力」など技能も含みながら幅広く生涯教育（平生教育）が展開されているといえるが、それと重なり合いつつも並行して行われているリーダーシップ教育が特徴的ともいえる。このリーダーシップ教育は日本の文部科学省のリカレント教育政策に既にある程度含まれており、京都女子大学では（本調査の対象とはしていないが）「女性管理者・リーダー育成コース」も設けられているし、日本女子大学の「働く女性のためのライフロングキャリアコース」の 26.5% は経営者・管理職である（2021~2022 年度）。またアンケート結果で、リーダー的仕事をやめてリカレント教育課程に来る場合、修了後の就職で満足度が下がる傾向があるが、「キャリアチェンジ」や「スキルアップ」

はプラスに作用していることから、仮にリーダーの仕事をやめる場合であっても、取り組み方によっては仕事満足度をあげる機会にもなりうるという意味で「リーダーシップ開発院」と同様の機能を果たしている場合もあるという解釈も可能ではないだろうか。また、最後の「ネットワーキング」は質問項目の「体験系科目」に近い考え方であり、京都女子大学のワークライフバランス仕事満足度で示されたように、体験系科目が「役に立たなかった科目」とならない状況が、仕事満足度の向上につながる。

(4) タイの大学における取り組み—ラムカムヘン大学の事例—

1) 概要

既に述べたように、ラムカムヘン大学は4年制の国立公開大学であるが、スコータイタマティラート大学が主に公務員を対象とした通信重視の公開大学であるのとは対照的に、ラムカムヘン大学は既就業者一般を対象としていること、および広大な通学キャンパスを持つことも特徴で、2022年現在15の学部、学生数約43万人を擁するマンモス大学である。これは、学校によるフォーマル教育(formal education)につながるものであると同時に、生涯学習施設によるノンフォーマル教育(non-formal education)につながる高等教育機関という性格も強く持っており、リカレント教育機能を強くもつ大学でもある。バンコクにはフアマークキャンパス(1971年開設48万平米)とバーンナーキャンパス(1979年開設24万平米のキャンパス)の二つがある。加えて、1990年代におけるタイ政府の政策転換を受けて1995年に全国に地方キャンパスが設置された。バンコクのキャンパスが巨大であるのに比べると、地方キャンパスは非常にこじんまりしている。地方キャンパスは全国23の校舎(南部4中部3北部6東北部10)、地方試験会場のみの場合39か所ある。同大学は外国にもキャンパスをもっており32の校舎(北アメリカ2ヨーロッパ15中東4オセアニア2アジア9)、41の試験会場がある。

ラムカムヘン大学卒業生はいくつかの領域で他のエリート大学を上回る成果をあげている。たとえば、司法試験合格者の9割前後がラムカムヘン大学卒業生であり、警察・内務省においてラムカムヘン大学の卒業生は重要な役割を果たしている。また、経営者として成功する例も少なくない。これらの達成は「自助」が不可欠な修学システムということと関わっている面がある。授業料が学部では安め(一学期2万円～3万円)なこともあり、貧しい階層からも来ている。ただし大学院では総額24万円～60万円程度と、それほど安くはない。

2) 総括およびアンケートとの関連

既に紹介したように、ラムカムヘン大学は、(1)無試験入学、(2)中央および地方キャンパスがあり対面授業を行う、(3)特に学部は授業料が安い、大学院は必ずしもそうではない、という特徴をもつ、対面・遠隔両用型公開大学であり、既就業者が就学する場合も多い。OECDは2023年の報告書で、非加盟国タイもIT分野などに問題がみられるものの理科系分野の技能開発が進んでいる国の一つとして挙げている。

一点目は、リカレント教育課程在学中の「子育て機関・サービスの利用」について、「利用したサービスはない」の場合に、狭義の仕事満足度を下げる傾向がある、という点である。逆にいえば、利用したサービスがある場合には仕事満足度を上げる傾向があった。この点、第6章の(2)の1)で示したように、「子育て機関・サービス」利用の有無が重要

なのであるが、これについてはたとえば、京都女子大学のリカレント教育課程は独自の託児施設を設けるなど積極的に対応している。このことは、ラムカムヘン大学フアマークキャンパスが幼稚園を設けて登録学生が子どもを預けられるようにしていることと共通しているともいえる。またこのことは、第5章で論じたように、子どもがいる場合のほうがリカレント教育課程の家事時間平等化効果がある、ということにもかかわってしよう。

二点目に、学費に関しては、満足度を向上させた人は「安い」と答える場合が多いものの、京都女子大学で「適正」がプラスに作用していることをみると、必ずしも安いことだけにメリットがあるわけでもないと考えられる。このことは、ラムカムヘン大学も学部では安めの、大学院では普通程度の授業料を設定し、現在の成果をあげていることと関連があるともいえよう。

三点目に、ラムカムヘン大学は、対面遠隔両用の大学であることもあり、インターネットを通じた教材や授業の配信を早くから積極的に行ってきた大学である。そのことと、第6章の(1)の1)で示したように「役立たなかった科目」としてICT系科目が挙げられないような状況が重要、ということと関係があるともいえる。

8. 結論

以上の考察にもとづく結論は以下のとおりである。第一に、リカレント教育課程は、その修了者の狭義の「就業」満足度を上げ、民間非営利活動、修了後の学びや家事分担に関してもよい方向に変化させる貢献をしているといえるのであり、大学はリカレント教育課程をさらに維持充実させていくこと、政府はそれに対する制度的・経済的サポートを行うことがまず前提となるということである。それは女性就業率全体のM字カーブを解消する効果がある。また、正規雇用を重視してリカレントを受講した人が仕事満足度を上げる傾向があるなど、女性正規就業率のL字カーブの解消にも貢献すると考えられる。そのことは、「交代」だけではなく「有効な相互作用」も指摘するOECDの原義からしても適切であり、WEFの「リスクリソリング革命」がOECDとのパートナーシップ(2020年)⁽²⁰⁾を背景としていることを考えると、「大学基盤のリスクリソリング」は「リカレント教育」の延長上にあるものと考えて推進すべきものなのである。

第二に、自己効力感の問いに関わるが、まず「技能」と「自己効力感」を関連付けることの重要性である。「技能」はすべてのリカレント教育が取り組んできた課題であるが、それを自己効力感の醸成と結びつけることで、より仕事満足度をあげ、学びに結び付けていく可能性があるということである。

第三に、「仕事上のリーダーシップ」を、リカレント教育は向上させる傾向があることが示された。

第四に、「適正」ととらえられる学費を設定していること、そして在学中の「子育て機関・サービス」の利用ができていないこと、科目に関しては、「ICT科目」や「体験系科目」の更なる工夫が重要、と考えられた。

こうした諸事項は、諸外国の事例においても実際に確認されたと同時に、OECDやWEFの政策を有効に活用していく道を明らかにしている。ここで得られた知見を活かしながら、日本の諸大学、政府は、「大学基盤のリスクリソリング」としてのリカレント教育へのきめ細かな支援を構築すべきであろう⁽²¹⁾。

[謝辞] 本稿は、全労済協会の 2022 年度公募委託調査研究の成果である。調査の機会を下さりコメントまでいただいた同協会の方々、および本調査に協力して下さった京都女子大学・日本女子大学のリカレント教育課程スタッフの皆さん、対象となった修了生の皆さんに対し、深く感謝申し上げます。さらに、報告書にもとづきこの原稿を作成するにあっても、京都女子大学の地域連携研究センターおよびリカレント教育課程、日本女子大学の現代女性キャリア研究所およびリカレント教育課程には大変お世話になった。

[付記] 本稿は、尾中文哉・坂本清恵・盧回男・御手洗由佳・鈴木紀子著の「リカレント教育課程修了者のライフキャリア形成促進政策に関する研究 ―女性を中心に―」『全労済公募研究シリーズ 84 全労済助成事業活動報告書』全労済協会、2023 年、pp.65-152 という印刷版報告書の文章を、内容を実質的に削りながら四分の一ほどの分量にしたダイジェスト版である。なお、本報告書は 2025 年にオンライン・データベース J-STAGE で全文無料公開されるので、本稿をお読みになりより詳しい内容に関心を持たれた方はそちらから入手していただければ幸いである。

(1) 内閣府大臣官房政府広報室 2021 「「学び」に遅すぎはない! 社会人の学び直し「リカレント教育」」『政府広報オンライン』(<https://www.gov-online.go.jp/useful/article/202108/1.html>) [2024 年 9 月 14 日閲覧] 総合教育政策局地域学習推進課「人口減少時代の新しい地域づくりに向けた社会教育の振興方策について(答申)(中教審第 212 号)」『文部科学省』(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1412080.htm) [2024 年 9 月 14 日閲覧]

(2) 厚生労働省「人材開発支援助成金(事業展開等リスクリング支援コース)のご案内(詳細版)」厚生労働省(<https://jsite.mhlw.go.jp/hokkaido-roudoukyoku/content/contents/001810818.pdf>) [2024 年 9 月 14 日閲覧]

(3) 総務省統計局 (2018) 「就業構造基本調査 / 時系列統計表 / 時系列統計表」『e-STAT』(https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00200532&tstat=000001116777&cycle=0&tclass1=000001116800&stat_infid=000031732282&tclass2val=0) [2024 年 9 月 14 日閲覧]

(4) 女性のためのリカレント推進協議会「女性のためのリカレント推進協議会」『日本女子大学』(<https://www5.jwu.ac.jp/gp/kyogikai/>) [2024 年 9 月 14 日閲覧] オンライン化の意義については、坂本(2021) 参照。

(5) 現在の日本女子大学のリカレント教育課程については、以下の URL にてご確認いただきたい。日本女子大学リカレント教育課程「日本女子大学リカレント教育課程」『日本女子大学』(<https://www5.jwu.ac.jp/gp/recurrent/>) [2024 年 9 月 14 日閲覧]。京都女子大学リカレント教育課程の現在については、以下の URL をご参照いただきたい。京都女子大学リカレント教育課程「京都女子大学リカレント教育課程」『京都女子大学』(<https://rcpp.kyoto-wu.ac.jp/rcpp/recurrent/>) [2024 年 9 月 14 日閲覧]

(6) 内閣府男女共同参画局「2-10 図 女性の年齢階級別正規雇用比率(L字カーブ)(令和 3(2021)年)」『内閣府』(https://www.gender.go.jp/about_danjo/whitepaper/r04/zentai/html/zuhyo/zuhyo02-10.html) [2024 年 9 月 14 日閲覧]

(7) もちろん「有意水準 $p < 0.1$ (†)」は一般的にはできるだけ使わないほうが望ましいが、

サンプル数が少ない関係でここでは使用することにする。

(8) 日本女子大学リカレント教育課程のICT教育は、リテラシーレベルの上限まで習得しないと修了ができない。また、Excel (VBA) や Access も学ぶMOS科目も提供している。2021年度からは在籍中に経産省のマナビDXにおいてプログラミングも習得する修了生もいる。このようにICT科目のカリキュラム自体が異なっているので、両大学の結果は単純に比較することはできない。

(9) この変数が有意に作用するということが、昇進・昇格を含む狭義の「就業」におけるジェンダーを示しているといえる。なぜなら、男性の場合には「子育て機関・サービス」利用の有無がリカレント教育課程の効果に影響するとは考えにくいからである。

(10) 文部科学省(2021)によれば、これらは、コロナ収束後、社会が正常回復したのちに被雇用者に役立つよう新たに専門的スキルを習得させることを目的としている。2020年9月ジョンソン首相が生涯技能保証(Lifetime Skills Guarantee)(9500万ポンド(13億3000万円)が確保)として発表した。資金は国家技能基金(National Skills Fund)からコース開設機関に支払われる。

助成金は、資格取得や、キャリアアップ希望者だけでなく、職業教育支援を行う教育機関のサポートにも費やされる予定とのことである。

また、生涯技能計画は、生涯ローン資格授与(Life Loan Entitlement)という計画を適用し、成人や若者が都合に合わせて一生涯のスパンで勉強機関の間隔を空け、継続教育機関と大学の両方で質の高い教育が受けられるようにしている。

(11) OECD “OECD Skills Strategies” OECD (<https://www.oecd.org/skills/oecd-skills-strategies.htm>) [2024年9月14日閲覧]

(12) UK Government “Transparency data: Free courses for jobs: list of providers” GOV.UK (<https://www.gov.uk/government/publications/find-a-free-level-3-qualification/list-of-colleges-and-training-providers-able-to-offer-free-places-for-level-3-qualifications>) [2024年9月14日閲覧]

(13) University of Birmingham “University of Birmingham Boot Camps.” University of Birmingham. (<https://bootcamp.birmingham.ac.uk/>) [2023年3月13日閲覧]

(14) Nottingham Trent University. “Women in Leadership” Nottingham Trent University. (<https://www.ntu.ac.uk/course/nottingham-business-school/short-courses/women-in-leadership>) [2023年3月12日閲覧]

(15) OECD “Leadership” OECD (<https://www.oecd.org/gov/pem/public-sector-leadership-implementation/pem-leadership/>) [2023年5月25日閲覧]

(16) Université de Toulouse « L’Observatoire de l’Université de Toulouse » Université de Toulouse (<https://www.univ-toulouse.fr/universite/observatoire-de-universite-de-toulouse>) [2024年9月14日閲覧]

(17) U3Aとは「University of the 3rd Age」という意味で、壮年期を対象としたコースである。

(18) 梨花女子大学校『梨花女子大学校グローバル未来平生教育院』(<https://sce.ewha.ac.kr/>) [2024年9月14日閲覧]

(19) 梨花女子大学校『梨花女子大学校リーダーシップ開発院』(<http://leader.ewha.ac.kr/>) [2024年9月14日閲覧]

(20) World Economic Forum 2020 “World Economic Forum and OECD Sign Strategic Partnership Framework” World Economic Forum (<https://www.weforum.org/press/2020/01/world-economic-forum-and-oecd-sign-strategic-partnership-framework>) [2024年9月14日閲覧]

(21) 日本女子大学ではこの調査で対象とした「再就職のためのキャリアアップコース」のほかに、就労中の女性を対象とした「働く女性のためのライフロングキャリアコース」(2021年～)「次世代リーダーを目指す女性のためのDX人材育成コース」(2023年～)を設立・運営している。これらは、まさしく就労女性のための「大学基盤のリスキリング」にはかならないが、近年、文部科学省からの支援が行われる場合でも立ち上げ年度のスタートアップ支援のみのことが多く、厚生労働省からの支援は受講生対象（しかも受講生全員が申請できるわけではない）の「教育訓練給付金」、あるいは採用企業への支援しかなく、リカレントプログラム開講機関に対する支援は行われていない現状である。

引用参考文献一覧

CERI (1973) Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning. OECD.

後藤宗明 (2022) 『リスキリング』日本能率協会マネジメントセンター

Gysbers, N.C. and E.J. Moore. (1975) “Beyond Career Development--Life Career Development,” *Personnel and Guidance Journal*. 53 (9) : 647-652

永井暁子、盧回男、御手洗由佳 (2017) 「女性就業の増加と子ども・家庭生活への影響」『季刊家計経済研究』114,69-74

中村仁美 (2019) 「『M字カーブ』解消要因は既婚者へのシフト」『経済百葉箱』127号 日本経済研究センター

盧回男 (2011) 「『ライフキャリア志向性』の尺度構成」『日本女子大学大学院人間社会研究科紀要』17: 95-103

盧回男 (2021) 『ポスト工業化時代の高学歴女性のキャリア形成に関する研究：自己効力感に着目して』日本女子大学 博士(学術) 博士論文

三川俊樹 (1990) 「ライフ・キャリアの視点からみた役割受容」『進路指導研究』11: 10-17

文部科学省 (2021) 『諸外国の教育動向』明石書店

坂本清恵 (2021) 「オンラインによる女性のためのリカレント教育」私立大学情報教育協会『大学教育と情報』2021年度2: 17-19

総務省 (2017) 『平成28年社会生活基本調査』(<https://www.stat.go.jp/data/shakai/2016/index.html>) [2023年3月12日閲覧]

鈴木紀子 (2003) 「市民活動へ参加する個人に関する一考察—横浜で活動する人の事例から」『技術マネジメント研究』2.1: 28-40

Super, D. E., 1980. A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*. 16: 282-298

山内直人 (2001) 「ジェンダーからみた非営利労働市場 - 主婦はなぜNPOを目指すのか?」『日本労働研究雑誌』493: 30-41

(代表: おなか ふみや 人間社会学部教授)